Berichte zur beruflichen Bildung

Verena Eberhard

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern

wbv

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Verena Eberhard

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1153-0

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn

vorgelegt von Verena Eberhard aus Bonn
Bonn, 2011

Vertriebsadresse:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.051

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1153-0
ISBN E-Book: 978-3-7639-5074-4

FSC Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Zusammenfassung

Längst nicht allen ausbildungsinteressierten und ausbildungsreifen Jugendlichen gelingt der Einstieg in eine duale Berufsausbildungsstelle. Es stellt sich somit die Frage, welche Ressourcen notwendig sind, damit Jugendliche den Übergang in eine Ausbildung erfolgreich meistern. Aufgrund der Komplexität des Übergangsgeschehens ist es bisher jedoch nicht gelungen, umfassende Antworten zu finden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Übergangsforschung in den Sozialwissenschaften ein Schattendasein führt und bisher kein theoretisches Modell entwickelt wurde, welches den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung umfassend erklärt. Um diese Forschungslücke zu schließen, wird in der vorliegenden Arbeit ein ressourcentheoretisches Modell des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung entwickelt, welches die gesamte Komplexität des Übergangsgeschehens abbildet. Im Rahmen des Modells werden drei Kapitalformen unterschieden: das *personale Kapital*, welches aus den individuellen Ressourcen der Jugendlichen hervorgeht (z. B. Bildungszertifikate), das *soziale Kapital*, das aus den Netzwerkressourcen der Jugendlichen resultiert (z. B. Unterstützung durch Dritte), sowie das *institutionelle Kapital*, welches von den Akteuren bereitgestellt wird, die auf systemischer Ebene die berufliche Bildung ordnen (z. B. Struktur des Ausbildungsstellenangebots). Dem institutionellen Kapital kommt eine Sonderstellung zu, da es unter anderem Zugangsberechtigungen in eine Ausbildungsstelle repräsentiert. Um diese zu erhalten, kann der Jugendliche personales und soziales Kapital einsetzen. Welche Kapitalformen für den Übergang in eine Berufsausbildungsstelle jedoch letztlich relevant werden, sollte damit variieren, wie der Zugang geregelt ist, so die Kernannahme des Modells.

Angenommen wird, dass der Zugang zu einer betrieblichen Ausbildungsstelle auf der einen Seite und der Eintritt in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle auf der anderen Seite zwei verschiedene Institutionen für den Übergang in eine duale Berufsausbildung darstellen. In Abhängigkeit dieser institutionellen Rahmenbedingungen sollten die Jugendlichen daher unterschiedliche Formen des personalen und sozialen Kapitals einsetzen müssen, um eine Eintrittsberechtigung zu erhalten.

Ob sich die Sortierlogiken in eine betriebliche von denen in eine außerbetriebliche duale Berufsausbildung unterscheiden, wird anhand der Daten der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008, einer repräsentativen schriftlich-postalischen Befragung von Jugendlichen, die im Jahr 2008 bei der Bundesagentur für Arbeit als offiziell ausbildungsreife Ausbildungsstellenbewerber registriert waren, untersucht.

Berechnet werden binäre logistische Regressionsmodelle. In einem ersten Modell wird untersucht, welche Kapitalformen die Übergangschancen in eine betriebliche Berufsausbildungsstelle beeinflussen (n = 2.994). Im zweiten Modell wird für jene Bewerber, die nicht in eine betriebliche Ausbildungsstelle eingemündet

waren, geschätzt, welche Ressourcen Einfluss auf die Einmündung in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle nehmen (n = 1.735). Berücksichtigt wird neben personalen und sozialen Ressourcen das bereitgestellte institutionelle Kapital, welches über die Situation auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten (z. B. regionale betriebliche Angebotsquote) abgebildet wird. Da sich der Ausbildungsstellenmarkt in Deutschland jedoch nicht nur in Abhängigkeit von Regionen untergliedert, sondern gerade auch in Verbindung mit den beruflichen Interessenschwerpunkten der Jugendlichen in eine Vielzahl von berufsspezifischen Teilmärkten zersplittert ist, die wiederum Einfluss auf die Zugangschancen der Bewerber nehmen, wird ein neuer Indikator entwickelt, der neben den regionalen auch die berufsspezifischen Märkte misst. Hierzu wird berücksichtigt, auf welche konkreten Berufe sich die Befragten beworben hatten.

Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass sich die Sortierlogiken der beiden Ausbildungsformen deutlich voneinander unterscheiden. Zum Teil kehren sich die Zugangslogiken in Abhängigkeit der Institutionen um. Ist beispielsweise ein hoher Schulabschluss für den Übergang in eine betriebliche Ausbildungsstelle förderlich, erweist er sich beim Zugang in eine außerbetriebliche Stelle hingegen als hinderlich, Migranten haben beim Übergang in eine betriebliche Ausbildungsstelle geringere Chancen als Nichtmigranten, beim Eintritt in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle hat der Migrationshintergrund jedoch keinen Effekt. Die Ergebnisse verweisen somit auf die theoretische Implikation, wonach übergangsrelevante Ressourcen ohne die Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen nicht bestimmbar sind.

Darüber hinaus wird untersucht, welche Faktoren dazu führen, dass erfolglose Ausbildungsstellenbewerber, die weder in eine betriebliche noch in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle einmünden konnten (n = 1.483), außerhalb des Bildungssystems verbleiben, anstatt in teilqualifizierende Bildungsangebote einzumünden, und damit einem höheren Risiko unterliegen, auch künftig keine Ausbildungsstelle zu erhalten. Es zeigt sich, dass insbesondere dem Alter der Befragten eine hohe Erklärungskraft zukommt.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 3

Tabellenverzeichnis 8

Abbildungsverzeichnis 10

Abkürzungsverzeichnis 11

Danksagung 13

Vorwort 15

1 Einleitung 17

2 Organisationale Grundlagen des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland 25

2.1 Das Dualitätsprinzip 26

2.2 Das korporatistische Prinzip 28

2.3 Das Berufsprinzip 30

2.4 Zusammenfasssung 34

3 Der Zugang zu einer dualen Berufsausbildungsstelle nach BBiG/HwO 35

3.1 Die Bedeutung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung für Jugendliche 35

3.2 Intransparente Zugangsregeln in eine duale Berufsausbildung 37

3.3 Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen beim Übergang in eine duale Berufsausbildung 39

3.4 Zusammenfassung 42

4 Ein theoretisches Modell zum Übergang an der ersten Schwelle: Eine kurze Einführung 43

4.1 Grundstrukturen des Modells zum Übergang an der ersten Schwelle 43

4.2 Zentrale Komponenten des Modells 47

4.3 Erscheinungsformen der Modellkomponenten 51
4.4 Zusammenfassung 55

5 Das ressourcentheoretische Modell des Übergangs an der ersten Schwelle 57
5.1 Die Bereitstellung von institutionellem Kapital zur Bewältigung des Übergangs an der ersten Schwelle 57
5.1.1 Theoretische Bezüge zum unmittelbaren institutionellen Kapital 58
5.1.2 Forschungsergebnisse zum Einfluss des unmittelbaren institutionellen Kapitals 64
5.1.3 Theoretische Bezüge zum mittelbaren institutionellen Kapital 66
5.1.4 Forschungsergebnisse zum Einfluss des mittelbaren institutionellen Kapitals 76
5.2 Die Bereitstellung von sozialem Kapital zur Bewältigung des Übergangs an der ersten Schwelle 79
5.2.1 Theoretische Bezüge zum formellen vs. informellen Sozialkapital 80
5.2.2 Forschungsergebnisse zum Einfluss des formellen vs. informellen Sozialkapitals 82
5.2.3 Theoretische Bezüge zum unmittelbaren vs. mittelbaren Sozialkapital 88
5.2.4 Theoretische Bezüge zum intendierten vs. nicht intendierten Sozialkapital 89
5.2.5 Zusammenspiel der Erscheinungsformen sozialen Kapitals 89
5.2.6 Ressourcen der Kapitalgeber 90
5.3 Der Einsatz personalen Kapitals zur Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung 92
5.3.1 Theoretische Bezüge zum Adress- und ökonomischen Kapital 93
5.3.2 Theoretische Bezüge zum kulturellen Kapital 93
5.3.3 Zusammenspiel der Erscheinungsformen personalen Kapitals 95
5.3.4 Forschungsergebnisse zum Einfluss des personalen Kapitals 97
5.4 Zusammenfassung 102

6 Hypothesen und Forschungsdesign 107
6.1 Hypothesen 107
6.2 Datenmaterial 117

6.3 Operationalisierung der zentralen Konzepte ... 126
6.3.1 Der Verbleib der Bewerber zum Untersuchungszeitpunkt ... 126
6.3.2 Die Ausbildungsmarktverhältnisse ... 129
6.3.3 Die von den Jugendlichen eingesetzten Ressourcen ... 149
6.4 Zusammenfassung ... 157

7 Ergebnisse ... 159
7.1 Zur Sortierlogik des betrieblichen Ausbildungssystems nach BBiG/HwO ... 160
7.2 Zur Sortierlogik des außerbetrieblichen Ausbildungssystems nach BBiG/HwO ... 166
7.3 Zum Verbleib in teilqualifizierenden Bildungsangeboten ... 170

8 Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – Mehr Schatten als Licht? ... 175
8.1 Rekapitulation: Ein ressourcentheoretisches Modell des Übergangs an der ersten Schwelle ... 176
8.2 Unterschiedliche Ausbildungsformen erfordern unterschiedliche Ressourcen ... 179
8.2.1 Zugangslogiken in eine betriebliche Ausbildung nach BBiG/HwO ... 180
8.2.2 Zugangslogiken in eine außerbetriebliche Ausbildung nach BBiG/HwO ... 200
8.2.3 Verbleib in teilqualifizierenden Maßnahmen ... 206

9 Schlussbetrachtung ... 211

Literaturverzeichnis ... 217

Anhang A: Glossar ... 247

Anhang B: Fragebogen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008 ... 262

Anhang C: Erweitertes binäres Regressionsmodell zum Übergang in eine außerbetriebliche Ausbildung ... 266

Anhang D: Ergebnisse von Mehrebenenmodellen zum Verbleib der Bewerber ... 267

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung des unmittelbaren institutionellen Kapitals nach neuen und alten Ländern im Jahr 2009 62

Tabelle 2: Beispiele für die Erscheinungsformen des sozialen Kapitals 90

Tabelle 3: Beispiele für die Erscheinungsformen des personalen Kapitals 97

Tabelle 4: Vergleich zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe anhand zentraler Merkmale 121

Tabelle 5: Geschlecht, Schulabschluss und Wohnregion der Bewerber 123

Tabelle 6: Migrationshintergrund der Ausbildungsstellenbewerber 126

Tabelle 7: Verbleib der Ausbildungsstellenbewerber zum Befragungszeitpunkt 129

Tabelle 8: Verteilung der betrieblichen Angebotsquote im Jahre 2008 nach Bundesländern 139

Tabelle 9: Verteilung der außerbetrieblichen Angebotsquote im Jahre 2008 nach Bundesländern 141

Tabelle 10: Durchschnittliche regionalisierte berufsspezifische Angebotsquote nach Geschlecht, Schulabschluss und regionaler Herkunft der Befragten im Jahr 2008 145

Tabelle 11: Verteilung der Plätze des Übergangssystems im Verhältnis zu je 100 ausbildungsinteressierten Jugendlichen im Jahre 2008 nach Bundesländern 146

Tabelle 12: Bivariate Zusammenhänge zwischen den vier Marktindikatoren 147

Tabelle 13: Soziales Kapital der Ausbildungsstellenbewerber 151

Tabelle 14: Berufliche Eignung und Berufswahlreife der Ausbildungsstellenbewerber 153

Tabelle 15: Vorbereitung der Bewerber durch die Schule auf die Zeit der Lehrstellensuche 154

Tabelle 16: Art der von den Bewerbern absolvierten Übergangsmaßnahmen 155

Tabelle 17: Anzahl absolvierter Übergangsmaßnahmen durch die Ausbildungsstellenbewerber 156

Tabelle 18: Von den Ausbildungsstellenbewerbern absolviertes Praktikum 157

Tabelle 19: Effekte des personalen, sozialen und institutionellen Kapitals auf die Einmündungschancen in eine betriebliche Ausbildungsstelle 162

Tabelle 20: Effekte des personalen, sozialen und institutionellen Kapitals auf die Einmündungschancen in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle 168

Tabelle 21: Effekte des personalen, sozialen und institutionellen Kapitals auf die Einmündungschancen in ein teilqualifizierendes Bildungsangebot 172

Tabelle 22: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2009 nach Zuständigkeitsbereich, Finanzierungsform und Geschlecht in Prozent 206

Tabelle 23: Determinanten des Übergangs in eine betriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstelle 212

Tabelle 24: Ergebnisse der binären logistischen Regression zum Einfluss der betrieblichen Übergangsdeterminanten auf den Verbleib in einer außerbetrieblichen Ausbildungsstelle 266

Tabelle 25: Zugangschancen in eine betriebliche Ausbildungsstelle im Mehrebenenmodell 267

Tabelle 26: Zugangschancen in eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle im Mehrebenenmodell 268

Tabelle 27: Zugangschancen in teilqualifizierende Bildungsgänge im Mehrebenenmodell: alle erfolglosen Bewerber 269

Tabelle 28: Zugangschancen in teilqualifizierende Bildungsgänge im Mehrebenenmodell: erfolglose volljährige Bewerber 270

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Determination der Varianz beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung 45

Abbildung 2: Aufbau des ressourcentheoretischen Modells des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung 56

Abbildung 3: Zu überprüfende Kernaussage des ressourcentheoretischen Modells des Übergangs an der ersten Schwelle 110

Abbildung 4: Berechnung von Angebot und Nachfrage nach § 86 BBiG 132

Abbildung 5: Berechnung der traditionellen und erweiterten ANR im Vergleich 136

Abbildung 6: Berechnung der regionalen betrieblichen Angebotsquote 138

Abbildung 7: Berechnung der regionalen außerbetrieblichen Angebotsquote 140

Abbildung 8: Berechnung der regionalisierten berufsspezifischen Angebotsquote 144

Abbildung 9: Berechnete Übergangswahrscheinlichkeiten (in Prozent) von deutschen Bewerbern und Bewerbern mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildungsstelle 194

Abkürzungsverzeichnis

ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBiG a. F.	Berufsbildungsgesetz alte Fassung
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EQ	Einstiegsqualifizierung
FOS	Fachoberschule
GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
HwO	Handwerksordnung
LifE-Studie	Studie „Lebensverläufe im frühen Erwachsenenalter“
M	Mittelwert
N	Größe der Grundgesamtheit
n	Stichprobengröße
OloV	Qualitätsstandards zur Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen
SD	Standardabweichung
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
TREE-Studie	Studie „Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Danksagung

Betreut wurde die vorliegende Arbeit von Prof. Dr. Jörg Blasius. Für seine Betreuung und Begleitung durch die Promotionszeit möchte ich ihm ganz herzlich danken. Insbesondere sein Interesse an dem Thema, seine Ratschläge, sein immer zeitnahes Feedback, das Diskutieren, sein Motivieren und schließlich sein „Drängen“, die Arbeit abzugeben, waren für mich sehr wertvoll. Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle auch bei Prof. Dr. Röhr-Sendlmeier für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Entstanden ist die vorliegende Arbeit im Rahmen meiner Tätigkeit im Arbeitsbereich 2.1 „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Für die Unterstützung des Promotionsvorhabens möchte ich mich bei Manfred Kremer, Prof. Dr. Reinhold Weiß und insbesondere bei Dr. Günter Walden bedanken.

Danken möchte ich meiner Arbeitsbereichsleiterin Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel, die für mich organisatorische Steine aus dem Weg räumte, die mich förderte, motivierte und mir gerade am Ende der Dissertationsphase Freiräume gewährte, damit ich die Arbeit fertigstellen konnte.

Bedanken möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Kolleginnen und Kollegen. Die entgegengebrachte Hilfsbereitschaft und Unterstützung waren enorm. Sie haben sich stets Zeit für mich genommen, selbst wenn sie diese nicht hatten, haben mit mir Probleme diskutiert, mir Sachverhalte erklärt, für mich Sonderauswertungen durchgeführt, wenn Zahlen (noch) nicht veröffentlicht waren, haben Daten aufbereitet, mir Literatur zur Verfügung gestellt, mir Anregungen gegeben, mir Mut gemacht, Korrektur gelesen und immer wieder nachfragt, wie es läuft. Dafür danke ich euch allen sehr! Im Besonderen bedanken möchte ich mich bei Dagmar Borchardt, Dr. Regina Dionisius, Simone Flemming, Naomi Gericke, Ralf-Olaf Granath, Andreas Krewerth, Harald Pfeifer, Dr. Daniela Rohrbach-Schmidt, Klaus Troltsch und Dr. Alexandra Uhly.

Herzlich danken möchte ich Dr. Astrid Mayerböck, die nicht nur in Nachtschichten die Arbeit kritisch gelesen hat, obwohl sie selber beruflich stark eingebunden war, sondern mich auch immer wieder motiviert hat und nie müde wurde, mit mir über die Arbeit zu diskutieren.

Mein ganz besonderer Dank gilt Dr. Joachim Gerd Ulrich. Es ist keineswegs übertrieben, wenn ich sage, dass ohne ihn die Promotion nicht möglich gewesen wäre. Für seine uneingeschränkte Unterstützung und Hilfe danke ich ihm von ganzem Herzen. Danke, Uli, für die Gespräche, deine Anregungen, deine Ideen, deine Kritik und deine fachliche und freundschaftliche Begleitung!

Meiner Familie und meinem Freund danke ich für ihre Geduld und liebevolle sowie moralische Unterstützung während der Promotion. Ohne euch hätte ich die Zeit nur schwer durchgestanden.

Vorwort

Verena Eberhard beschäftigt sich in ihrer Studie mit der seit vielen Jahren politisch sehr aktuellen Frage, welche Ressourcen aufseiten der Jugendlichen für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung notwendig sind. Dabei geht sie von der Frage aus, wieso, wenn die Bildungsmotivation der Jugendlichen so hoch ist wie vermutet und wenn, wie es berechtigterweise zu erwarten ist, die Politik bestrebt ist, möglichst alle Jugendlichen beruflich zu qualifizieren, so viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, in eine duale Berufsausbildung einzumünden. Da selbst von den als „ausbildungsreif" klassifizierten Bewerbern längst nicht alle einen Ausbildungsplatz erhalten – und dies schon gar nicht in dem angestrebten Beruf –, muss die Frage danach gestellt werden, wer einen Ausbildungsplatz erhält. Gibt es Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten, und jenen, die außerbetrieblich ausgebildet werden? Welche Ressourcen müssen die Jugendlichen mitbringen, um sich erfolgreich gegen die Mitbewerber durchzusetzen?

In den ersten fünf Kapiteln des vorliegenden Buchs entwickelt Frau Eberhard ein sehr innovatives theoretisches Modell zur Erklärung des Übergangs von der Schule in die duale Berufsausbildung. Die gesamte Darstellung der theoretischen Annahmen ist sehr übersichtlich und klar strukturiert, Begriffe werden eingeführt und anhand von Beispielen sehr gut erläutert. So unterscheidet sie z.B. zwischen formellem und informellem Sozialkapital, ob es intendiert oder nicht intendiert verwendet wird und ob es mittelbar oder unmittelbar eingesetzt wird.

Im Zentrum ihrer empirischen Analysen steht die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008, an deren Konzeption Frau Eberhard mitgearbeitet hat. Für die Auswertung kann sie auf die Angaben von knapp 3.000 Jugendlichen zurückgreifen, die 2008 bei der BA als „ausbildungsreife" Ausbildungsstellenbewerber registriert waren. Die Schätzung der statistischen Modelle erfolgt im Wesentlichen mithilfe von logistischen Regressionen, wobei die abhängige Variable entweder die Einmündung in die betriebliche oder in die außerberufliche Ausbildung ist. Als unabhängige Merkmale hat sie neben dem Schulabschluss, Aspekten der Ausbildungsreife, den Noten in Mathematik und Deutsch, dem Alter und dem Geschlecht, der Anzahl der beendeten Übergangsmaßnahmen, regionalen und berufsspezifischen Angebotsquoten sowie dem Migrationshintergrund auch Merkmale des sozialen Kapitals verwendet. Mit dieser Vorgehensweise ist Frau Eberhard die Umsetzung ihrer theoretischen Annahmen in empirische Modelle sehr gut gelungen. Auf der Basis ihrer empirischen Ergebnisse wird die Brisanz der Untersuchung bestätigt und damit

auch die Bedeutung für Studien wie der hier vorliegenden; es gibt längst nicht so viel „Licht“ im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung, wie uns die Politik gerne glauben lässt.

Jörg Blasius
Universität Bonn
Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie

1 Einleitung

„Education is the single most important determinant of occupational success in industrialized societies. Employers rely on educational credentials when selecting individuals for specific work tasks, and individuals, accordingly, invest in education in order to improve their competitive advantage on the labour market" (Müller & Shavit, 1998b, S. 1).

Das duale System der Berufsausbildung gilt als die wichtigste Säule des deutschen Berufsausbildungssystems. Weder im Schulberufssystem noch an den Universitäten werden annähernd so viele junge Menschen zu einem qualifizierten Berufsabschluss geführt wie im dualen System der Berufsausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2010; Eberhard & Ulrich, 2010c; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Müller & Shavit, 1998a, 1998b; OECD, 2008). Mehr als zwei Drittel einer Schulabgangskohorte erwerben hier ihren Berufsabschluss (Brosi, 2005b; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011). Allein im Jahr 2010 wurden über 560.000 neue Ausbildungsverhältnisse geschlossen (Krewerth, Flemming & Granath, 2011), sodass das duale System der Berufsausbildung auch als „institutioneller Kern des deutschen Berufsbildungssystems" bezeichnet wird (Hillmert, 2002, S. 65).

Das duale System der Berufsausbildung, das sich durch eine standardisierte berufsförmige Ausbildung in Betrieben und theoretischen Teilzeitunterricht in Berufsschulen auszeichnet, wird zugleich als Königsweg in die Arbeitswelt und Erwerbstätigkeit tituliert (Konietzka, 2002). Es sichert nicht nur den frühen Arbeitsmarktkontakt der Jugendlichen, sondern bildet diese auch zu nachgefragten Fachkräften aus (Baethge, 2008). Damit ermöglicht der erfolgreiche Abschluss einer dualen Ausbildung vielen Jugendlichen einen raschen und relativ problemlosen Übergang in die Erwerbstätigkeit (Gangl, 2003; Konietzka, 1999a, 2002), der nicht zuletzt mit einer international vergleichsweise geringen Jugendarbeitslosigkeit in Verbindung gebracht wird (Breen, 2005). Vor allem für Jugendliche mit niedrigen schulischen Qualifikationen (z. B. maximal Hauptschulabschluss) stellt das duale System eine attraktive Ausbildungsmöglichkeit dar (Gericke, 2003; Pütz, 1993). Denn der Beginn einer dualen Berufsausbildung ist nicht an bestimmte Formalqualifikationen gebunden (Müller-Kohlenberg, Schober & Hilke, 2005), und der hohe Praxisanteil motiviert gerade auch jene Jugendliche, die schulmüde sind (Baethge, 2008).

Das duale System der Berufsausbildung kann aufgrund seiner praxisorientierten, betriebsnahen Ausbildung bei gleichzeitiger Kontrolle des Staates sowie curricularer Standardisierung und Zertifizierung als „staatlich gesteuerte[s] Marktmodell" (Konietzka, 2001, S. 60) bezeichnet werden. Staatlich, weil die duale Ausbildung auf bundesweit einheitlichen Ausbildungsordnungen basiert und der Staat dafür Sorge

zu tragen hat, dass ausbildungsinteressierte Jugendliche nicht grundsätzlich von einer Berufsausbildung ausgeschlossen werden (Kath, 1999). Und marktbasiert, weil die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe nicht erzwungen und der Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung über den Markt geregelt wird (Kath, 1999; Konietzka, 2007). Verantwortlich für den Zugang in eine duale Berufsausbildung ist somit nicht allein der Staat, sondern ein korporatistisch-staatliches Steuerungssystem, in dem der Staat der Wirtschaft die Rolle des Eingangswächters in die Berufsausbildung übertragen hat (Baethge, 2006, 2008).

Die Entscheidungsautonomie der Betriebe, sich an der Ausbildung zu beteiligen, steht jedoch im institutionellen Widerspruch zum Anspruch des Staates, grundsätzlich keine Jugendlichen von einer Ausbildung im dualen System auszuschließen. Denn zwischen „dem Ausbildungsangebot der Betriebe und der Ausbildungsplatznachfrage von Schulabgängern besteht grundsätzlich keine Deckungsgleichheit. Die Betriebe orientieren das Volumen ihres Qualifikationsbedarfs unter Berücksichtigung von allgemeiner und Branchenkonjunkturlage überwiegend an einer Prognose des zukünftig benötigten Beschäftigungspotenzials, während sich der Umfang der Nachfrage nach beruflicher Qualifizierung als Ergebnis von demographischer Entwicklung und Bildungsverhalten der Schulabgänger einstellt“ (Kath, 1999, S. 100; Weil & Lauterbach, 2009). Virulent wird dieser Widerspruch jedoch erst, wenn die Nachfrage nach Lehrstellen über dem Angebot liegt und viele ausbildungsinteressierte Jugendliche nicht in eine Berufsausbildungsstelle einmünden können. Dann geraten die Zugangsregeln des dualen Systems der Berufsausbildung in Kritik (Eberhard & Ulrich, 2010c).

Die jüngste Legitimationskrise dieser Art begann vor rund anderthalb Jahrzehnten. Denn seit Mitte der 1990er-Jahre nahmen die Schwierigkeiten von Jugendlichen, eine duale Berufsausbildungsstelle zu finden, stark zu. Die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung – auch als erste Schwelle bezeichnet (Mertens, 1976; Mertens & Parmentier, 1982) – verlängerten sich, wurden unsystematischer und komplexer (Baethge, Solga & Wieck, 2007; Beicht & Ulrich, 2008b, 2008d; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Krewerth & Ulrich, 2006; Ulrich & Eberhard, 2008). Damit wurde ausgerechnet jenen Jugendlichen ein hohes Maß an individuellem Beharrungsvermögen, Frustrationstoleranz und Flexibilität abverlangt, die bei Verlassen der Schule noch minderjährig sind, lediglich einen Hauptschulabschluss aufweisen und oft aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen (Krekel & Ulrich, 2009). Nach Friebel et al. waren „alte Fixpunkte der Bildungskarriereplanung […] perdu, alles […] [wurde] irgendwie kurvenreicher, Umbrüche und Einbrüche […] [wurden] wahrscheinlicher, und es gehört[e] schon ein gewisses Maß an Einkommens- und Kulturressourcen wie eine gehörige Portion von ungebrochener Aspiration dazu, um diesen Prozess ungeschoren zu bewältigen“

(Friebel, Epskamp, Knobloch, Montag & Toth, 2000, S. 83). Dies führte dazu, dass die Integrationskraft des dualen Systems offen infrage gestellt wurde (vgl. Baethge et al., 2007; Pütz, 1993).

Das prägnanteste Merkmal für die wachsenden Übergangsschwierigkeiten der Jugendlichen seit Mitte der 1990er-Jahre war die hohe Zahl von jungen Menschen, die unmittelbar nach der Schule nicht in eine Berufsausbildung einmündeten, sondern zunächst eine Maßnahme des Übergangssystems begannen (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2007b; Beicht & Ulrich, 2008b; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Reißig, Gaupp & Lex, 2008b). Der Beginn von Maßnahmen des Übergangssystems – also von Bildungsgängen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, sondern auf eine Berufsausbildung vorbereiten sollen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006) – wird von den Jugendlichen häufig nur als Notlösung verstanden (Eberhard, Krekel, Schöngen & Ulrich, 2009; Eberhard & Ulrich, 2010c). Nach den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie 2006 nahmen fast ein Drittel aller nicht studienberechtigten ausbildungsinteressierten Schulabsolventen der Geburtskohorten 1982 bis 1986 mindestens eine Maßnahme des Übergangssystems auf. Im Durchschnitt durchliefen sie 1,3 Maßnahmen und verblieben im Anschluss an die Schule 17 Monate im Übergangssystem (Beicht, 2009). Dass das Alter der Ausbildungsanfänger seit 1993 im Schnitt um über ein Jahr anstieg und 2009 bei 19,8 Jahren lag (Gericke, 2011), ist ein Resultat der erschwerten und verlängerten Übergänge von Jugendlichen in eine Berufsausbildung und kann demnach nicht mit einer höheren Bildungsbeteiligung von studienberechtigten und damit älteren Personen erklärt werden (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2007a).

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung verlängerte sich für die Jugendlichen jedoch nicht nur; für manche wurde er zu einer unüberwindbaren Hürde (vgl. hierzu Beicht et al., 2007a; Beicht et al., 2007b; Eberhard, Krewerth & Ulrich, 2006; Gaupp, Lex & Reißig, 2008a; Krekel & Ulrich, 2009; Ulrich & Eberhard, 2008). Richtete sich die Ausbildung im dualen System einst vorwiegend an Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006), entwickelte sie sich zu einem hochselektiven Programm (Greinert & Braun, 2005), bei dem Jugendliche mit schwacher schulischer Vorbildung kaum eine Chance auf einen Ausbildungsplatz hatten. Dies hatte zur Folge, dass trotz der zunehmenden Bedeutung von Bildung (Hadjar & Becker, 2006; Hillmert, 2009; Mayer, 2000; Solga, 2005b) der Anteil der Personen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren, die über keinen anerkannten Berufsabschluss verfügen, bisher nicht reduziert werden konnte und seit Mitte der 1990er bis heute bei rund 15 % liegt (Braun & Schöngen, 2011).

Trotz der gestiegenen Übergangsschwierigkeiten gilt die Ausbildungsmotivation bzw. Bildungsaspiration der Jugendlichen als hoch (Brandes, 2005; Brosi, 2005a; Friedrich, 2011a; Krekel & Ulrich, 2009). Den weitaus meisten jungen Menschen

ist die weichenstellende Funktion des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung offenbar bewusst, sodass der Beginn und erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung für sie ein übergeordnetes Ziel darstellt (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2008; Friedrich, 2009a, 2009b, 2011a; Heinz & Krüger, 1985; Solga, 2004). Und selbst jene Gruppen, deren Anteil unter den Ungelernten besonders groß ist – Personen mit maximal Hauptschulabschluss und Migranten – sind in der Regel vom Wunsch erfüllt, eine Berufsausbildung beginnen zu können (u. a. Beicht & Ulrich, 2008d; Friedrich, 2009a, 2009b, 2011a; Gaupp, Hofmann-Lun, Lex, Mittag & Reißig, 2004; Gaupp, Lex, Reißig & Braun, 2008b; Gaupp & Reißig, 2007; Kuhnke, Lex & Reißig, 2008a; Reißig & Gaupp, 2006; Reißig, Gaupp, Hofmann-Lun und Lex, 2006). So wiesen beispielsweise die Autoren der BIBB-Übergangsstudie 2006 nach, dass fast alle Jugendliche, die ohne einen anerkannten Berufsabschluss verblieben waren, zuvor intensiv nach einer Lehrstelle gesucht hatten (Beicht & Ulrich, 2008d). Mündeten Schulabsolventen aber zunächst in das Übergangssystem ein oder befanden sich drei Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule nicht erneut im Bildungssystem, hatten sie ein erhöhtes Risiko, ausbildungslos zu verbleiben (Beicht & Ulrich, 2008d; Krekel & Ulrich, 2009), was sich wiederum negativ auf ihre künftigen Arbeitsmarktchancen auswirken sollte (Funcke, Oberschachtsiek & Giesecke, 2010; Jacob, 2001).

Anfängliche Benachteiligungen beim Zugang zu einer Berufsausbildungsstelle sind im weiteren Erwerbsverlauf kaum zu korrigieren (vgl. Blossfeld, 1985), sodass der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung „eine strategische Schlüsselrolle im Hinblick auf die Zuweisung von Lebenschancen“ einnimmt (Konietzka, 2007, S. 281). Missglückt der Übergang an der ersten Schwelle, so muss der Betroffene mit negativen Folgen rechnen, die sich auf seinen weiteren Lebensverlauf auswirken – und zwar sowohl auf die Erwerbskarriere (Blossfeld, 1989; Konietzka, 1999a; Steinmann, 2000) als auch auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung (Erikson, 1966). Die Politik verfolgt daher bereits seit Jahren das Ziel, die Quote der Personen ohne einen Berufsabschluss zu reduzieren (z. B. Braun et al., 2009). Neben der Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs (Fuchs & Söhnlein, 2007; Krekel & Ulrich, 2009; Ulmer & Ulrich, 2008) wird dies auch deshalb als notwendig erachtet, um die staatlichen Folgekosten der Ausbildungslosigkeit zu verringern (Reinberg & Hummel, 2007; Werner, Neumann & Schmidt, 2008). Nach aktuellen Schätzungen belaufen sich die Kosten auf 1,5 Milliarden Euro pro Jahrgang der 21-jährigen Personen, welche den Arbeitsmarkt ohne einen abgeschlossenen Berufsabschluss betreten (Allmendinger, Giesecke & Oberschachtsiek, 2011). Denn Personen ohne einen anerkannten Berufsabschluss sind besonders häufig von prekären Arbeitsverhältnissen und Arbeitslosigkeit betroffen und daher häufig auf staatliche Transferleistungen angewiesen (Büchel, Diewald, Krause, Mertens & Solga, 2000; Solga,

2002, 2005b). Zudem entgehen dem Staat Einnahmen aus der Lohnsteuer und aus den Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung (Allmendinger et al., 2011).

Angesichts dieser offenkundigen Soll-Ist-Diskrepanz stellen sich eine Reihe von Fragen: Wenn die Bildungsmotivation der Jugendlichen hoch und die Politik bestrebt ist, möglichst alle Jugendlichen beruflich zu qualifizieren, warum haben dann dennoch so viele Jugendliche Schwierigkeiten, in eine duale Berufsausbildung einzumünden? Warum befinden sich über eine halbe Millionen Jugendliche in Maßnahmen des Übergangssystems (Dionisius & Schwäbig, 2010)? Warum verringert sich die Zahl der jungen Menschen ohne anerkannten Berufsabschluss seit Jahren nicht (Braun & Schöngen, 2011), obwohl es nur wenige Arbeitsplätze für unqualifizierte Personen gibt und die gesellschaftliche Teilhabe von Personen ohne einen anerkannten Berufsanschluss stark eingeschränkt ist (Büchel et al., 2000; OECD, 2008; Solga, 2005b)? Sind die Ursachen hierfür vor allem bei den Jugendlichen zu suchen? Sind die Jugendlichen zwar größtenteils ausbildungswillig, aber nicht ausbildungsfähig, so wie es die Wirtschaft behauptet (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2011)? Oder fehlten bisher schlicht Ausbildungsplätze, um alle ausbildungswilligen Jugendlichen mit Ausbildungsstellen zu versorgen, wie die Gewerkschaften beklagen (zur Diskussion vgl. Eberhard, 2006)? Welche Ressourcen sind überhaupt notwendig, um den Übergang in eine duale Berufsausbildungsstelle zu schaffen? Wo soll Politik eigentlich ansetzen, um den Übergang an der ersten Schwelle zu verbessern?

Bislang ist es nicht gelungen, eindeutige, allseits anerkannte Antworten auf diese Fragen zu finden. Geschuldet ist dieses Desiderat sicherlich der Komplexität des Übergangsregimes von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung sowie der zum Teil divergierenden Interessenlage der für das duale System der Berufsausbildung verantwortlichen Gruppen. Erschwerend kommt hinzu, dass es bis heute kein umfassendes Modell, geschweige denn eine Theorie zum Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die duale Berufsausbildung gibt (Winkler, 2008). Obwohl die Forschung zum Übergang an der ersten Schwelle bereits in den 1970er-Jahren einsetzte (Kutscha, 1991), fehlt es bis heute an einem systematischen Ansatz, der das Übergangsgeschehen in seiner Gänze und nicht als voneinander separierte Einzelaspekte betrachtet. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Zugangsregeln in eine duale Berufsausbildung nur schwer zu fassen sind. Denn anders als der Beginn einer hochschulischen Ausbildung oder einer Berufsausbildung im Schulberufssystem sind die Zugangslogiken in eine duale Berufsausbildung hochgradig komplex – letztlich gibt es in diesem Segment mindestens so viele institutionelle Besonderheiten, wie es Ausbildungsangebote bzw. Warteschlangen für eine duale Berufsausbildungsstelle gibt (vgl. Thurow, 1975, 1979). Für die Übergangsforschung stellt dies eine immense Herausforderung dar, der sie sich bislang nur wenig genähert hat. Will sie jedoch die oben aufgeworfenen Fragen beantworten, muss sie sich

verstärkt mit den Zugangslogiken in eine duale Berufsausbildung beschäftigen. Denn erst wenn das Wissen über die Übergangsbedingungen an der ersten Schwelle umfassend systematisiert wurde, können Probleme eindeutig identifiziert und erklärt werden.

Der Aufbau von Wissen über das Übergangsgeschehen an der ersten Schwelle setzt somit ein systematisches Vorgehen voraus. Systematisch meint an dieser Stelle, den Zugang zu einer dualen Berufsausbildungsstelle konsequent in Abhängigkeit seiner spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen zu untersuchen, anstatt – wie bisher überwiegend geschehen – die institutionellen Einflüsse zugunsten individueller Erklärungsansätze zu vernachlässigen. Mit dem Begriff der Institutionen sind jedoch nicht, wie im umgangssprachlichen Sinne, Organisationen gemeint. Vielmehr sind damit allgemeinverbindliche Regeln angesprochen (Esser, 2000), nach denen der Zugang in eine duale Berufsausbildungsstelle erfolgt. Da die Institutionen die Möglichkeiten am Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung bestimmen und jeglichen Handlungsrahmen festlegen (vgl. Esser, 2000), zugleich jedoch unterschiedlich ausfallen (z. B. in Abhängigkeit der Ausbildungsberufe), gibt es nicht die Ressourcen schlechthin, die einem Jugendlichen den Zugang zu einer dualen Berufsausbildungsstelle eröffnen können. Welche Ressourcen letztlich für den Zugang in eine duale Berufsausbildungsstelle von Bedeutung sind, ist vielmehr Folge der spezifischen institutionellen Bedingungen. So wäre es zu kurz gedacht, die Übergangschancen von Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer Qualifikationen zu untersuchen, ohne die unterschiedlichen Zugangsregeln zu berücksichtigen. Solch ein Vorgehen führt zu unvollständigen Erklärungsmodellen (vgl. Wagner, 2005) und produziert mitunter widersprüchliche Ergebnisse. Unvollständig und widersprüchlich deshalb, weil die Institutionen nicht für jeden Jugendlichen identisch sind, sondern stark variieren (z. B. regional, berufs- und betriebsspezifisch) (Eberhard & Ulrich, 2010c). Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist somit zunächst die Analyse der Institutionen, die den Zugang zu einer dualen Berufsausbildung in Deutschland regeln, sowie in Abhängigkeit davon die Darstellung der Mittel, die aufseiten des Individuums und seiner sozialen Umwelt notwendig sind, um Einlass in die Ausbildung zu erhalten. Hierzu wird ein ressourcentheoretisches Modell des Übergangs an der ersten Schwelle entwickelt. Ausgehend von den Institutionen wird erklärt werden, welche Ressourcen für den Übergang in eine duale Berufsausbildung nötig sind.

In einem zweiten Schritt wird die Kernannahme des erarbeiteten ressourcentheoretischen Modells zum Übergang an der ersten Schwelle empirisch mittels binärer logistischer Regressionsmodelle überprüft. Geprüft wird die Annahme, dass unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen mit unterschiedlichen Zugangslogiken in eine Berufsausbildungsstelle verbunden sind und somit einen jeweils unterschiedlichen Ressourceneinsatz durch die Ausbildungsstellenbewerber erfordern.

Mit anderen Worten: Getestet wird, ob der Zugang in eine *betriebliche Berufsausbildung* anderen Regeln unterliegt und damit andere Formen der personalen und sozialen Ressourcen relevant sind als für den Zugang in eine *außerbetriebliche Berufsausbildungsstelle*. Des Weiteren wird überprüft, welche Bedingungen dazu führen, dass erfolglose Ausbildungsstellenbewerber[1] nicht im teilqualifizierenden Bildungssystem, sondern außerhalb des Bildungssystems verbleiben und somit einem erhöhten Risiko unterliegen, auch künftig nicht in eine vollqualifizierende Ausbildungsstelle einzumünden (Beicht, 2009; Beicht & Ulrich, 2008d). Zur Untersuchung dieser Fragestellungen werden die Daten von 2.994 Ausbildungsstellenbewerbern des Jahres 2008 herangezogen, die im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008 schriftlich-postalisch befragt wurden. Bei den Befragten handelt es sich um eine zufällig ausgewählte, repräsentative Stichprobe von Jugendlichen, die bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) als Ausbildungsstellenbewerber registriert waren.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile untergliedert. Im ersten Teil wird zunächst ein ressourcentheoretisches Modell zum Übergang an der ersten Schwelle erarbeitet, dessen Kernannahme im zweiten Teil überprüft werden soll.

Mit Kapitel 2 beginnt der theoretische Teil der Arbeit. Hier werden die organisationalen Grundlagen der dualen Berufsausbildung sowie ihre besonderen Merkmale wie z. B. das Dualitäts- oder Konsensprinzip dargestellt. Anschließend werden in Kapitel 3 die Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit dem Untersuchungsgegenstand „Übergang an der ersten Schwelle“ verbunden sind. Herausgearbeitet wird, dass im Rahmen der Übergangsforschung ein theoretisches Modell dringend erforderlich ist, um das Wechselspiel zwischen institutionellen, sozialen und personalen Einflussfaktoren abzubilden. In Kapitel 4 werden die Grundlagen zum Verständnis des im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten ressourcentheoretischen Modells zum Übergang an der ersten Schwelle gelegt. Dabei werden der Aufbau des Modells sowie seine zentralen Komponenten skizziert. Dieser Modellskizze folgt in Kapitel 5 eine detaillierte Darstellung des Modells. Die einzelnen Modellkomponenten werden mit ihren jeweils zugrunde liegenden theoretischen Konzepten in Bezug gesetzt, ihre Rolle im Modell erläutert und anhand der Beschreibung des Forschungsstandes fundiert. Da der Großteil der in Kapitel 5 zitierten Forschungsergebnisse auf Basis der wenigen zentralen Datensätze zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung erarbeitet wurde, werden – um Wiederholungen bei der Beschreibung der

[1] Zur besseren Lesbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur die männliche Form verwendet. Falls nicht anders ausgewiesen, ist stets die weibliche Form mit eingeschlossen.

Studiendesigns zu vermeiden – diese in Kapitel 5 nicht dargestellt, sondern sind Teil des Glossars in Anhang A. Ebenfalls im Glossar zu finden sind zentrale Begriffe, welche im Kontext des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendet werden.

In Kapitel 6 beginnt der zweite und damit empirische Teil der Arbeit. Darin werden die Hypothesen bzw. die explorative Fragestellung und das verwendete Datenmaterial dargestellt. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die Untersuchungskonzepte operationalisiert wurden. Im Rahmen der Operationalisierung wird ein besonderes Augenmerk auf die Abbildung der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt gelegt. Die Ergebnisse der Hypothesentests sowie zur explorativen Fragestellung werden in Kapitel 7 vorgestellt und anschließend in Kapitel 8 diskutiert. Die vorliegende Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung in Kapitel 9.

2 Organisationale Grundlagen des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland

Das duale System „scheint im Hinblick auf seine wirtschaftliche Leistungsfähigkeit sowie seine Fähigkeit, junge Erwachsene erfolgreich und dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren, als eine konkurrenzlose Konstruktion" (Konietzka, 1999b, S. 807).

Um die Institutionen, die den Zugang zu einer dualen Berufsausbildungsstelle regeln und damit die Übergänge der Jugendlichen von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung zu verstehen, ist es notwendig, die organisationalen Grundlagen und spezifischen Kennzeichen des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung zumindest kurz zu skizzieren. Daher werden im Folgenden die Besonderheiten der klassischen betrieblichen dualen Ausbildung dargestellt. Subsidiäre Formen wie die außerbetriebliche duale Berufsausbildung werden im Rahmen des ressourcentheoretischen Modells des Übergangs an der ersten Schwelle in Kapitel 5.1 behandelt. Hervorstechendes Merkmal der dualen Berufsausbildung ist sicherlich die Dualität der Lernorte, die dem dualen System der Berufsausbildung seinen Namen gab. So bezeichnete 1964 der Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten zur Zukunft der deutschen Berufsausbildung die „gleichzeitige Ausbildung in Betrieb und Berufsschule" als duales System (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1965, S. 57).

Obwohl das System erst in den 1960er-Jahren seinen Namen erhielt, reichen seine Wurzeln bis in das Zunftsystem des Handwerks im 11. Jahrhundert (Rothe, 2008, S. 4), und bereits um 1900 nahmen seine zentralen Merkmale Gestalt an (Greinert, 1995).[2] Neben dem Dualitätsaspekt handelt es sich dabei um das Konsens- und das Berufsprinzip, die heute die konstituierenden Elemente des dualen Systems darstellen. Beide Prinzipien tragen zur Sonderstellung des deutschen Berufsbildungssystems im internationalen Vergleich bei. Denn anders als in den meisten anderen Ländern erfolgt die Ausbildung in Deutschland anhand von Berufsbildern (Berufsprinzip) sowie in gemeinsamer Verantwortung von Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften (Konsensprinzip). Über das Konsens- und Berufsprinzip wird sichergestellt, dass die beruflichen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind: Zum einen stimmen die Inhalte der Ausbildung weitgehend mit den entsprechend beruflich einzusetzenden Tätigkeiten überein (Berufsprinzip), und zum anderen führt die starke Beteiligung der Sozialpartner, also von Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, an der Gestaltung der dualen Ausbildung dazu, dass die Arbeitgeber darauf

2 Zur Geschichte der dualen Ausbildung vgl. etwa Greinert (1995) oder Rothe (2008).

vertrauen können, dass diejenigen Qualifikationen vermittelt werden, auf die sie Wert legen (Konsensprinzip) (Müller & Shavit, 1998a).

2.1 Das Dualitätsprinzip

Obschon 1964 der Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen von der gleichzeitigen Ausbildung in Schule und Betrieb sprach und dies als duales System bezeichnete (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1965), lag bis 1969 die alleinige Gestaltungs- und Durchführungsmacht bei den Betrieben bzw. Arbeitgebervertretern und Kammern (Konietzka, 1999a). Weder Bund noch Länder hatten Kontrolle über die duale Ausbildung (Konietzka, 1999a). Es lagen weder einheitliche Ausbildungsordnungen vor, noch bestand rechtliche Klarheit über die duale Ausbildung (Greinert, 1995). Erst unter zunehmendem politischem Druck und der damit verbundenen Forderung, die Berufsausbildung unter öffentliche Kontrolle zu stellen, wurde 1969 das erste bundesweit einheitliche Berufsbildungsgesetz (BBiG a. F.) verabschiedet (Konietzka, 1999a). Auf diese Weise wurde die Berufsausbildung in den Verantwortungsbereich des Staates gerückt und erstmals eine allgemeingültige „gesetzliche Grundlage der Steuerung und Regulierung der dualen Ausbildung geschaffen“ (Konietzka, 1999a, S. 52). Auch Teil 2 der Handwerksordnung (HwO), der bis dato die Berufsausbildung im Handwerk regelte, wurde geändert und an das BBiG angepasst, sodass mit Einführung des BBiG eine einheitliche Regelung für alle Ausbildungsbereiche des dualen Systems vorlag (Greinert, 1995). Durch das BBiG wurde „[d]er einseitige Einfluß der Arbeitgeber auf die Berufsausbildung […] per Gesetz abgelöst von einem System differenzierter Verantwortung […]. Bund, Länder und Gewerkschaften, in eingeschränktem Maße auch die Lehrer beruflicher Schulen wirken auf verschiedenen Ebenen bei Planung, Durchführung und Kontrolle der beruflichen Bildung mit“ (Greinert, 1995, S. 31). Die Inkraftsetzung des BBiG im Jahre 1969 kann daher als Geburtsstunde des heutigen dualen Systems (Greinert, 1995) und damit als wichtigste Zäsur der Berufsbildungsgeschichte betrachtet werden (Greinert, 2000). Trotz seiner Ergänzungen und Novellierungen während der letzten vier Jahrzehnte[3] hat die Fassung von 1969 (BBiG a.F.) noch heute in großen Teilen Bestand.

Bei dem dualen System der Berufsausbildung handelt es nicht um ein bewusst geplantes, sondern um ein historisch gewachsenes Ausbildungssystem (Greinert,

3 2005 wurde das Berufsbildungsgesetz grundlegend novelliert und stellt heute die gesetzliche Grundlage für die Berufsbildung in Deutschland dar. Die wesentlichen Gesetzesaussagen zur Berufsausbildung sind bei der Novellierung erhalten geblieben. Ergänzungen betreffen beispielsweise die Absolvierung von Ausbildungsteilen im Ausland (§ 2, Lernorte, Absatz 3) oder die Anrechnung von bisher schulisch absolvierten Ausbildungsteilen auf die Berufsausbildung (§ 7 Anrechnung beruflicher Vorbildung). Eine Übersicht über die Änderungen stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf seiner Internetseite: http://www.bmbf.de/pub/synopse_BBiG_alt_neu.pdf bereit.

2006b). Die beiden tragenden Säulen Schule und Betrieb haben heterogene institutionelle Wurzeln (Greinert, 2006b), was dazu geführt hat, dass das duale System eher ein gespaltenes System mit zwei verschiedenen Rechtscharakteren als ein gut koordiniertes Ganzes ist (Baethge, 2008). So sind die Schulen lediglich für die Gestaltung des Berufsschulunterrichts zuständig. Zwar sind die Schulen auch in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern vertreten, sie haben dort jedoch lediglich eine beratende Funktion und kein Stimmrecht (Baethge, 2008; Rothe, 2008). Die Berufsschule kann damit nicht als gleichberechtigter Partner der Betriebe gesehen werden, da sie weder faktisch noch rechtlich den gleichen Status hat (Baethge, 2008; Greinert, 1995; 1984, S. 45). Vielmehr muss sie als „Juniorpartner" der Betriebe betrachtet werden (Baethge, 2008, S. 546). Auch sind die zeitlichen Anteile von Schule und Betrieb ungleich verteilt, sodass die Aussage, es handele sich um die gleichzeitige Ausbildung in Schule und Betrieb, zu relativieren ist (Greinert, 1995). So verbringen die Auszubildenden lediglich ein bis zwei Tage in der Woche in der Schule, die restliche Zeit sind sie im Betrieb (Baethge, 2008).

Betrieb und Schule unterscheiden sich zudem in ihrer Trägerschaft. Während die Trägerschaft der Ausbildung im Betrieb privatrechtlicher Natur ist, basiert die Ausbildung in der Schule auf öffentlich-rechtlichen Normierungen. Die betrieblichen Ausbildungsteile werden somit privatwirtschaftlich von den Betrieben getragen[4], die Berufsschulen werden von den Ländern finanziert. Mit dieser Dualität kommt auch dem Auszubildenden eine Doppelrolle zu: Er ist gleichzeitig Schüler und Erwerbstätiger. Der zivilrechtliche Ausbildungsvertrag, der zwischen Auszubildenden und Betrieb geschlossen wird, definiert die Ausbildung als ein besonderes Arbeitsverhältnis (Baethge, 2008, S. 546). Mit der Berufsschule schließt der Auszubildende keinen Ausbildungsvertrag, ist aber – je nachdem, in welchem Bundesland er lebt und welches Schulgesetz gilt – bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres dazu verpflichtet, die Berufsschule zu besuchen (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008). Darüber hinaus ist die einstige klare Trennung zwischen schulischer theoretischer und betrieblicher praktischer Ausbildung heute nicht mehr uneingeschränkt gültig. Denn auch in der Schule findet heute anwendungsorientierter Unterricht statt, und auch in den Betrieben werden fachtheoretische Kenntnisse vertieft (Albers, 2008). Zudem werden die Lernorte Betrieb und Schule um weitere Lernorte – wie beispielsweise überbetriebliche Bildungseinrichtungen – ergänzt, sodass von einem pluralen System der Lernorte gesprochen werden kann (Kutscha, 1985).

4 Auch wenn die Finanzierung zum großen Teil von den Betrieben getragen wird, so unterstützt der Staat doch bestimmte Formen der Ausbildung nach BBiG/HwO. Zu nennen sind beispielsweise die Ausbildungen für sozial benachteiligte Jugendliche oder die finanzielle Förderung von Betrieben, die Altbewerber einstellen (Ausbildungsbonus). Diese Ausbildungsformen werden in Kapitel 5.1 ausführlich vorgestellt.